

Thomas Hoffmann

Entwicklungsorientierte Begründungen der Didaktik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion

1. Einleitung

Kooperatives Lernen als zentrale Forderung an einen integrativen, zieldifferenten Unterricht für behinderte wie nicht behinderte Kinder und Jugendliche, bedarf, um dauerhaft zu gelingen, einer entwicklungsorientierten Didaktik, die theoretisch reflektiert, wie und warum auf verschiedenen Entwicklungsniveaus gleiche Lerninhalte angeboten und vermittelt werden können. Grundlage dafür sind pädagogisch-psychologische Entwicklungsmodelle, die sich nicht allein an der Normalentwicklung orientieren, sondern der Vielfalt menschlicher Lern- und Entwicklungswege gerecht werden und deren Dynamik abbilden. Solche Modelle müssen sowohl hinreichend komplex als auch im Unterrichtsalltag praktikabel sein.

Bisherige entwicklungsorientierte Begründungen der Didaktik können diesen Anspruch nur zum Teil einlösen: Im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion erscheinen deren theoretische Grundlagen in der Regel selbst nicht ohne Widersprüche: Einerseits geben hierarchische Stufen- oder Phasenmodelle, wie sie etwa für die klassischen Entwicklungstheorien von Freud, Piaget, Spitz oder Erikson charakteristisch sind, einen relativ gut überschaubaren Orientierungsrahmen für didaktische Entscheidungen; andererseits erscheinen die darin postulierten Entwicklungsnormen oft als zu starr und insbesondere im Hinblick auf behinderte und sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche als nur begrenzt gültig.

Der Beitrag betrachtet im ersten Abschnitt am Beispiel von drei klassischen didaktischen Ansätzen (Comenius, Séguin, Wygotski) die Bedeutung und den Bedeutungswandel entwicklungsorientierter Modelle im Kontext einer integrativen bzw. inklusiven Didaktik. Im zweiten Abschnitt werden drei darauf zum Teil aufbauende, aktuellere didaktische Ansätze vorgestellt (bildungstheoretische Didaktik, psychologische Didaktik, entwicklungslogische Didaktik) und deren Potential im Hinblick auf kooperatives Lernen untersucht. Der Schlussteil umreißt einige aktuelle Forschungsdesiderate und zeigt Perspektiven der theoretischen Weiterentwicklung einer entwicklungsorientierten Didaktik für alle Kinder und Jugendliche auf.

aus: Oliver Musenberg & Judith Riegert, Hrsg. (2016): Didaktik und Differenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 91-110.

2. Klassische Modelle

2.1 Die Kunst allen Menschen alles zu lehren oder: Das Primat der Methode

Das Ideal einer universellen, jedwedem Lern- und Entwicklungsniveau antizipierenden Didaktik ist so alt wie die moderne Lehrkunst selbst: Bereits der mährische Theologe und Pädagoge Johann Amos Comenius (1592-1670), der als Urvater der neuzeitlichen Didaktik und früher Vorkämpfer einer „Schule für alle“ gilt (siehe Klauß & Lamers, 2003; Hericks, 2013), verbindet seine berühmte Forderung „allen alles allseitig zu lehren“ mit der Vorstellung eines Stufenmodells geistiger Entwicklung. Dieses hat für ihn den Charakter eines Naturgesetzes: Dabei orientiert er sich am Vorbild natürlicher Wachstumsprozesse, wie der Heranbildung des Vogeljungen im Ei oder dem Sprießen eines Baumes (siehe Comenius, 1970, 107-118).

Die Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen unterteilt Comenius in vier Stufen, denen er jeweils unterschiedliche Schulformen zuordnet: I. der *Kindheit* den Mutterschoß, II. dem *Knabenalter* die Grundschule, III. dem *Jünglingsalter* die Lateinschule oder das Gymnasium und IV. dem *beginnenden Erwachsenenalter* die Universität und das Reisen. So unterschiedlich diese Schulen sind, soll in ihnen doch nicht Verschiedenes behandelt werden, sondern lediglich dasselbe in verschiedener Weise:

Denn die Fachgebiete (*disciplinae*) dürfen nach den Gesetzen dieser natürlichen Methode nicht zerstückelt, sondern müssen stets alle zugleich gelehrt werden, so wie auch ein Baum immer im Ganzen, in allen seinen Teilen wächst, dieses und das nächste Jahr und solange er überhaupt stehen wird, auch in hundert Jahren noch (ebd., 186).

Eine unterrichtliche Differenzierung erfolgt durch die der jeweiligen Altersgruppe angepasste didaktische Methode, nicht aber durch individuell unterschiedliche Zielsetzungen oder Lerninhalte.

Typisch für Comenius und sein Zeitalter ist die Überzeugung, dass jeder Teil der menschlichen Realität in bestimmter Weise der göttlichen Vollkommenheit gleicht und daher ins Unendliche (ins unendlich Vollkommene) erhoben werden kann (vgl. Deleuze, 1992, 176). Der Mensch ist ein Abbild Gottes (*imago dei*) und trägt als solches die Züge seines Urbildes (*archetypus*) in sich (vgl. Comenius, 1970, 37). Doch um seine naturgegebenen, guten Anlagen entfalten zu können, muss der Mensch zum Menschen erst gebildet werden. Bildung und Erziehung bringen den Menschen seiner Selbstverwirklichung und letztlich auch seiner Erlösung näher (vgl. ebd., 21).

Als unmittelbarer Zeuge der Vertreibungen und Verwüstungen des Dreißigjährigen Krieges (1618–1648) kommt bei Comenius zu diesem eschatologischen Motiv ein realpolitisches Ziel hinzu: Er hofft, durch allgemeine schuli-

sche Bildung und Erziehung die Grundlagen für ein friedlicheres gesellschaftliches Zusammenleben aller Menschen in Europa zu schaffen. Auch sein Entwurf einer Pansophie als ‚Allweisheit‘ oder ‚Gesamtwissenschaft‘ hat hier seine Wurzeln.

Mit der entwicklungsorientierten Begründung seiner Didaktik führt Comenius zugleich ein neues Prinzip ein: Die Bildung altershomogener Gruppen als notwendige Voraussetzung für einen dem jeweiligen Entwicklungsalter angepassten Unterricht. Die Kehrseite der von ihm postulierten ‚Schule für alle‘ ist die Segregation der Schüler*innen in Jahrgangsklassen: ein Prinzip, das die Organisationsform von Schulen bis heute nachhaltig bestimmt – nicht immer nur zum Vorteil von Unterrichtsqualität und -effektivität (siehe Niederberger, 1984, 125ff.).

Eine Individualisierung oder Differenzierung unterrichtlicher Inhalte und Ziele lehnt Comenius strikt ab, da seine universelle Methode durch die individuelle Zuwendung des Lehrers zum einzelnen Schüler nicht mehr praktikabel wäre. Konsequenterweise liegt die ideale Klassengröße daher für ihn bei etwa hundert Schüler*innen (vgl. Comenius, 1970, 122). Nur so bleibt gewährleistet, dass der Lehrer alle auf dieselbe Weise behandelt:

Der Lehrer muss es in allen Stücken halten wie der Offizier, der seine Übungen nicht mit jedem Rekruten einzeln durchnimmt, sondern alle zugleich auf den Exerzierplatz führt, ihnen gemeinsam den Gebrauch und die Handhabung der Waffen zeigt und verlangt, dass, wenn er einen einzeln unterrichtet, die anderen dasselbe tun, dasselbe beachten und dasselbe versuchen (ebd., 129).

Wie das Zitat verdeutlicht, nimmt sich Comenius in der konkreten Unterrichtspraxis weniger die Natur zum Vorbild als vielmehr den militärischen Drill der absolutistischen Armeeführung, deren zentrales Moment – die körperliche Disziplin – auch in anderen didaktischen Schriften des 17. und 18. Jahrhunderts ihren Niederschlag findet. Sie erweist sich nicht nur im schulischen Kontext als universelle Unterweisungsmethode, sondern setzt sich erfolgreich auch in Arbeits- und Zuchthäusern, Manufakturen und Fabriken, Irrenanstalten und Krankenhäusern durch. Die Disziplin bildet gewissermaßen die Voraussetzung einer mechanischen Gleichbehandlung aller Schüler*innen, deren Vorzüge Comenius auch in seinen zahlreichen Vergleichen der Unterrichtstätigkeit mit der Funktionsweise einer Buchdruckpresse hervorhebt (siehe ebd., 209 ff.).

2.2 Die Einheit des Menschen in der Menschheit oder:

Das Primat der Individualität

Foucault hat in seinen historischen Analysen zur Disziplinarmacht herausgearbeitet, wie die Disziplinartechniken – mit ihren Verfahren der Zergliederung und Zusammensetzung individueller Körper und Kräfte, mittels Übung,

Wiederholung, Reihung und hierarchischer Überwachung – im Verlauf des 18. Jahrhunderts der Vorstellung einer linearen, auf einen fixen Endpunkt ausgerichteten Zeitform zum Durchbruch verholfen haben, die zur Entdeckung individueller Serien der Leistungssteigerung und -verbesserung führte und damit zu einem neuen Bewusstsein von ‚Entwicklung‘ als sukzessivem Fortschritt (siehe Foucault, 1976, 207ff.).

Vor dem Hintergrund dieses neuen Entwicklungsdenkens wird die Individualität der Schüler*innen nicht mehr im Widerspruch zu einer universellen didaktischen Methode gesehen, sondern – im Gegenteil – als deren Ausgangspunkt. So stellt der französisch-amerikanische Arzt und Pädagoge Édouard Séguin (1812-1880) in seinem Lehrbuch über „Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode“ (1866; deutsch 1912) gewissermaßen die Gegenthese zu Comenius auf, wenn er fordert:

Bevor wir jedoch weiter auf die Erziehung im Allgemeinen eingehen, muss die Individualität der Kinder sichergestellt werden, denn die Rücksicht auf die Individualität ist das erste Zeugnis für die Eignung des Lehrers. Auf den ersten Blick sehen alle Kinder ganz gleich aus, beim zweiten erscheinen ihre zahllosen Verschiedenheiten in leicht begriffliche und nicht unlenkbare Gruppen. Wir finden angeborene oder erworbene Funktionsanomalien, die unterdrückt zu werden oder eine bessere Anwendung zu bekommen fordern. Schwäche will gestärkt, Eigentümlichkeiten wollen überwacht werden, vor Exzentrizitäten muss man auf der Hut sein, Neigungen verlangen einen anregenden Gegenstand und geistige Begabung oder organische Eignung erfordern besondere Entfaltung (Séguin, 1912, 45ff.).

Séguin widerspricht damit nicht nur Comenius' Absage an einen individualisierten, zieldifferenten Unterricht, sondern auch der Illusion homogener Lerngruppen, die dessen Prinzip der Jahrgangsklassen zugrunde liegt. Dem Primat der Methode setzt er das Primat der Individualität entgegen: Er kritisiert deutlich die in den Schulen seiner Zeit vorherrschenden kasernenartigen Zustände und betont, dass Gleichheit in der Pädagogik nicht mit einer Erziehung des Durchschnittlichen verwechselt werden dürfe: „[...] wo alles, was den Kopf hebt abgehauen wird; alles, was ihn senkt, zertrampelt wird“ (Séguin, 2011, 225). Séguin ist nicht nur ein wichtiger Vorläufer der heutigen Geistigbehindertenpädagogik, sondern beansprucht wie Comenius, eine universelle Unterrichts- und Erziehungsmethode gefunden zu haben, die nicht nur den ‚Idioten‘, sondern allen Kindern zugutekommen soll:

Wenn es möglich wäre, dass wir beim Bestreben, die einfache Idiotenerziehung zu finden, auf Bedingungen stoßen, die bestimmt genug sind, dass es nur notwendig wäre, sie zu generalisieren, um eine auf die allgemeine Erziehung anwendbare Formel zu erhalten, dann hätten wir nicht nur in unserer bescheidenen Sphäre einen kleinen Nutzen gestiftet, sondern wir hätten außerdem die Elemente für eine physiologische Erziehung der Menschheit vorbereitet (Séguin, 1912, 39).

Es sind vor allem die „wahren Prinzipien der Physiologie und der Psychologie“ (Séguin, 2011, 226), die den universellen Anspruch der entwicklungsorientierten Didaktik Séguins begründen. Die Erziehung soll alle Formen der Lebenskraft des Individuums umfassen. Sein Menschenbild ist dabei sowohl beeinflusst durch Locke, Rousseau und seinen akademischen Lehrer Itard, als auch durch die Philosophie Saint-Simons, für den die Physiologie gleichbedeutend ist mit der „Wissenschaft vom körperlichen und moralischen Menschen“ (Störmer, 1991, 211).

Séguins wichtigste Prämisse lautet, dass der Mensch eine Einheit von drei Lebensäußerungen bildet: (1.) der *Tätigkeit* als Funktion des Gefühls, (2.) der *Intelligenz* als Funktion des Verstandes und (3.) des *Willens* als Funktion der Moralität. Sein Erziehungsziel besteht darin, „alle Funktionen und Fähigkeiten in der Einheit des Menschen in der Menschheit zusammenzufassen“ (Séguin 1912, 164). Individualität und Sozialität schließen sich dabei keineswegs aus, sondern setzen einander voraus. Dies ist auch der Ansatzpunkt seiner Methode der ‚moralischen Behandlung‘, die zum Ziel hat, das Kind unablässig in die Gesellschaft ‚hineinzuschmeicheln‘ (ebd., 188). Der ‚Idiot‘ ist für Séguin ein in seiner Dreieinigkeit beeinträchtigter Mensch:

Das Vorwiegen einiger dieser Funktionen bildet eine Krankheit; ihre Perversion führt zu Geisteskrankheit; ihr merkliches Fehlen bei der Geburt beinhaltet Idiotie, späterhin Imbezillität und noch später Wahnsinn. Physiologische Erziehung einschließlich hygienischer und moralischer Schulung stellt die Harmonie dieser Funktionen beim jungen Menschen so weit als möglich wieder her, indem sie sie ideell voneinander trennt, um sie praktisch in ihrer Einheit wiederherzustellen (ebd., 81).

Im Unterschied zu Comenius' Einteilung der geistigen Entwicklung nach Altersstufen, denen jeweils unterschiedliche Schul- und Unterrichtsformen entsprechen, entwirft Séguin das Modell eines Entwicklungskontinuums, auf dem sich alle psychophysiologischen Funktionen und Fähigkeiten – unabhängig vom Lebensalter – abbilden lassen:

Wenn der Idiot keinen Fortschritt zu machen scheint, und wenn das gewöhnliche Kind im Verhältnis zu zehn vorwärts schreitet, so schreitet das zurückgebliebene Kind im Verhältnis zu eins, zwei, drei oder fünf vor. Dieses Kind kann mit dem anerkannten Idioten zusammen erzogen werden und wird es gegenwärtig auch; es liegt in der gleichen Behandlung kein Nachteil, sondern ein Vorteil (Séguin, 1912, 67)

Das ‚idiotische‘ Kind ist nach Séguin nicht geisteskrank, sondern in seiner Normalentwicklung zurückgeblieben: es ist ein *anormales* Kind. Auch der erwachsene ‚Idiot‘ ist in gewisser Weise ein Kind und kein Kranker. Folglich unterscheidet sich die Pflege, die man einem ‚Idioten‘ zuteilwerden lassen

sollte nicht wesentlich von der Pflege eines Kindes. Die Behandlung hat somit nicht durch die Medizin, sondern durch die Pädagogik zu erfolgen:

[...] das heißt, dass die einzige Art und Weise, einen Idioten oder Zurückgebliebenen zu heilen, ganz einfach darin besteht, sie zu erziehen, eventuell natürlich mit einer Reihe von Variationen, von bestimmten Methoden, aber eigentlich ist nichts weiter zu tun, als ihnen den Lehrplan aufzuerlegen (Foucault, 2015, 302).

Bei Séguin umschreibt der Entwicklungsbegriff eine zeitliche Dimension, deren Abschnitte zugleich eine bestimmte Norm repräsentieren: eine *doppelte Entwicklungsnorm*, deren idealer Endpunkt der arbeitsfähige, autonome und selbstbestimmte Erwachsene ist und deren relatives Maß die durchschnittliche Entwicklungsgeschwindigkeit einer bestimmten Population von Gleichaltrigen bildet.

Mit seinem Entwicklungsansatz begründet Séguin die besondere Notwendigkeit der Bildung und Erziehung ‚idiotischer‘ und zurückgebliebener Kinder (siehe auch Rohrmann, 2005 & 2013; Jantzen, 2013), leistet jedoch zugleich einer Normierung der kindlichen Entwicklung Vorschub: einschließlich ihrer Unterteilung in ‚normal‘ und ‚anormal‘. Wie Foucault feststellt, prägt Séguin Mitte des 19. Jahrhunderts die zentralen Begrifflichkeiten, auf deren Grundlage sich in den folgenden Jahrzehnten die weitere Psychologie und Psychopathologie des geistigen Zurückbleibens entfaltet (vgl. Foucault, 2015, 299). Er entwickelt darüber hinaus eine Vielzahl spezieller Erziehungs- und Unterrichtsmethoden und wird in Frankreich und den USA zum Begründer der ersten Sonderschulen und Internate für ‚idiotische‘ und zurückgebliebene Kinder. Séguins Einfluss auf die allgemeine Pädagogik bleibt dagegen eher gering. Dieser erfolgt hauptsächlich im Vor- und Grundschulbereich über die Pädagogik Maria Montessoris, die seine Schriften um das Jahr 1900 gewissermaßen ‚wiederentdeckt‘, wesentliche Aspekte wie die Methode der ‚moralischen Behandlung‘ jedoch ausblendet und eine sensualistische Umdeutung seiner Theorie vornimmt (siehe Hänsel, 1974, 194ff. u. 204ff.).

2.3 Die soziale Natur des Menschen oder:

Das Primat der gemeinsamen Tätigkeit

Jenseits des Primats der Methode oder des Primats der Individualität hat der russische Psychologe und Pädagoge Lew S. Wygotski (1896-1934) in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine Entwicklungs- und Unterrichtstheorie entworfen, die konsequent die gemeinsame Tätigkeit in den Mittelpunkt stellt, ohne dabei die Individualität der Kinder und deren Anspruch auf Allgemeinbildung zu negieren. Wygotskis Entwicklungs- und Bildungsbegriff zielt explizit auf eine dialektische Synthese von Individualität und Sozialität, Biologischem und Kulturellem, individuell Besonderem und gesellschaftlich Allgemeinem. Seiner Auffassung nach liegt der besondere Charakter

menschlicher Entwicklung in der doppelten Phylogenese (Stammesgeschichte) des Menschen, die in der Ontogenese des Kindes zusammenfließt und zu einem einheitlichen Prozess verschmilzt (vgl. Vygotskij, 1992, 62). Diese doppelte Phylogenese umfasst zum einen die biologische Geschichte der Strukturen und Funktionen des menschlichen Organismus (Evolution) und zum anderen die Kulturgeschichte der sozialen Bedeutungen – insbesondere der Sprache und anderer kultureller Zeichensysteme, aber auch der gegenständlichen Dinge und Werkzeuge, der gesellschaftlichen Institutionen, sozialen Praktiken, Normen und Wertvorstellungen.

Während die biologische Individualentwicklung durch körperliche Wachstums- und Reifungsprozesse gekennzeichnet ist, die der Anpassung des Individuums an seine Umwelt dienen, verläuft die kulturelle und gesellschaftliche Entwicklung des Kindes auf dem Weg der aktiven Aneignung des kulturellen Erbes der Menschheit, das heißt durch sozial vermittelte Bildungs- und Erziehungsprozesse. Der Übergang von einer Entwicklungsstufe zur nächsten erfolgt in krisenhaften Sprüngen: Die Voraussetzungen der aktuellen Entwicklungsstufe werden durch die Kräfte, von denen die Entwicklung des Kindes in einer bestimmten Altersperiode vorangetrieben wird, unweigerlich aufgehoben und in eine neue Gesamtstruktur transformiert (vgl. Wygotski, 1987a, 67 & 77).

Jede psychische Funktion tritt in der kulturellen Entwicklung des Kindes zweimal in Erscheinung: Zunächst durchläuft sie ein äußeres Stadium, da sie ursprünglich ausschließlich im sozialen Raum, in der gemeinsamen Tätigkeit mit Erwachsenen oder anderen Kindern existiert. Im zweiten Schritt verkürzt sich diese inter-individuelle Handlung: sie wird verinnerlicht und damit zu einer intra-individuellen Funktion (vgl. Vygotskij, 1992, 236).

Um den Entwicklungsstand eines Kindes festzustellen, sind daher nach Wygotski mindestens zwei Entwicklungsniveaus zu berücksichtigen:

- (1) Die *Zone seiner aktuellen Entwicklung*, die dem Niveau entspricht, auf dem das Kind die ihm gestellten Aufgaben selbständig löst und bestimmte, dafür notwendige Fähigkeiten und Funktionen bereits verinnerlicht hat.
- (2) Die *Zone seiner nächsten Entwicklung*, die dem Niveau entspricht, auf dem das Kind Aufgaben, die es allein noch nicht bewältigen kann, unter Anleitung, durch Nachahmung oder durch Hilfestellung löst.

Dieser Gedanke ist auch grundlegend für Wygotskis Sicht des Verhältnisses von Unterricht und Entwicklung. Er stellt fest: „Nur der Unterricht ist gut, der der Entwicklung vorseilt.“ (Wygotski, 1987b, 302) Damit widerspricht Wygotski unter anderem den Auffassungen Piagets und der meisten Hilfspädagogen seiner Zeit, die der Ansicht waren, dass der Lehrer das Unterrichtsniveau dem Stand der aktuellen Entwicklung des Kindes anpassen sollte. Nach Wygotski ist der Unterricht der eigentliche Motor oder Schritt-

macher der Entwicklung. Das Unterrichtsniveau sollte der Entwicklung des Kindes stets einen Schritt voraus sein, um ihm ein Lernen in der Zone seiner nächsten Entwicklung zu ermöglichen und diejenigen Funktionen, die gerade im Werden begriffen sind, zu fördern und zu entfalten.

Das Konzept der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ ist aus der didaktischen Literatur der Gegenwart kaum mehr wegzudenken. Oft wird sein Grundgedanke allerdings darauf reduziert, dass nicht bloß das aktuelle Entwicklungsniveau des Kindes im Unterricht zu berücksichtigen sei, sondern auch das nächst höhere. Diese Verkürzung läuft darauf hinaus, die normative Altersstufendiagnostik der ausgereiften Funktionen lediglich um das Moment der unausgereiften Funktionen zu ergänzen (vgl. Wygotski, 1987a, 87). Dies widerspricht jedoch dem dynamischen Entwicklungsverständnis Wygotskis: Dieser lehnt den Vergleich mit Altersnormen zur Entwicklungsbeurteilung zwar keineswegs ab, sieht darin aber bloß ein Mittel und nicht das Ziel oder Ergebnis der Diagnose. Eine echte Entwicklungsdiagnose, die unterrichtspraktische Relevanz haben soll, muss eine Erklärung der dynamischen Gesetzmäßigkeiten enthalten, auf deren Grundlage Entwicklungsvorhersagen gemacht und entsprechende pädagogische Ideen formuliert werden können. Wesentlich für die Entwicklungsdynamik ist nach Wygotski vor allem die soziale Situation des Kindes und deren Beziehung zu seiner Persönlichkeit. Diese ist aber selbst in ihren isolierten Elementen kaum messbar. Er fordert daher mit Gesell: „Wir sollten das Kind nicht nur messen, sondern müssen es interpretieren.“ (ebd., 88) Die Zone der nächsten Entwicklung muss somit – nach sorgfältiger, kritischer Beurteilung aller zugänglichen objektiven wie subjektiven Daten – für jedes Kind höchst individuell bestimmt werden.

3. Aktuelle Modelle

3.1 Bildungstheoretische Didaktik

Viele der neueren, deutschsprachigen Beiträge zu einer integrativen, entwicklungsorientierten Didaktik knüpfen an die Bildungstheorie Wolfgang Klafkis an (siehe z.B. Feuser, 1989; 1995 u. 2011; Lamers & Heinen, 2006; Klauß, 2010; Riegert, Sansour & Musenberg, 2015). Deren Ausgangspunkt ist eine Neubestimmung des Problems der Allgemeinbildung, die Klafki im Anschluss an Comenius als eine *allseitige Bildung für alle im Gefüge des Allgemeinen* begreift (vgl. Klafki, 2007, 40). Grundlegend für sein Denken ist ein dialektisches Verständnis der wechselseitigen Erschließung von Lernsubjekt (‚formale Bildung‘) und Lernobjekt (‚materiale Bildung‘), deren Einheit er im Begriff der ‚kategorialen Bildung‘ verortet:

Bildung ist der Inbegriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer dinglichen und geistigen Welt ‚erschließen‘, und dieser Vorgang ist – von der anderen Seite

her gesehen – nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossenwerden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit. Diese doppelseitige Erschließung geschieht als Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts (Klafki, 1963, 43).

Zwar hebt Klafki die Bedeutung der subjektiven Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen für den Bildungsprozess explizit hervor und kritisiert die in der Didaktik vorherrschende einseitige Orientierung an sachstrukturellen Aspekten des Unterrichtsgegenstands. Doch bleibt dieses Problem in den Vorschlägen zur didaktischen Analyse und seinem Perspektivschema zur Unterrichtsplanung (vgl. Klafki, 2007, 272) letztlich ungelöst (siehe dazu auch Feuser, 1995, 176).

Dennoch hat Klafki bereits in den 1970er Jahren auch schon Überlegungen zur inneren Differenzierung entwickelt,

um der optimalen Förderung *jedes* Schülers willen die unterschiedlichen Lernausgangsbedingungen, Erfahrungsgrundlagen und Interessenschwerpunkte von Schülern angesichts begründeter, verbindlicher Rahmenzielsetzungen zu berücksichtigen (Klafki, 2007, 11).

Das dabei entworfene „Dimensionen- und Kriterienraster zur Inneren Differenzierung“ (ebd., 188), das in Anlehnung an die Entwicklungstheorien von Piaget, Galperin, Leontjew und Lompscher auch eine Dimension der „Aneignungs- bzw. Handlungsebenen“ beinhaltet, dürfte eines der frühesten Modelle dieser Art im deutschsprachigen Raum gewesen sein (siehe auch Feuser & Meyer, 1986, 36). Wie Riegert, Sansour und Musenberg anmerken, umfasst die Heterogenität der Schüler*innenschaft, die Klafki vor Augen hat, jedoch vermutlich noch nicht Schüler*innen mit ausgeprägten Lernschwierigkeiten:

Seine Differenzierungsaspekte sind aber dennoch bereits umfangreich, und sie fokussieren nicht ausschließlich methodische und mediale Differenzierungsmöglichkeiten, sondern auch den Bereich der Lernziele und Lerninhalte im Sinne eines zieldifferenten Unterrichts (Riegert, Sansour & Musenberg, 2015, 12).

Damit erweist sich Klafkis Modell als wichtiger Vorläufer heutiger, entwicklungsorientierter Konzepte im Kontext von schulischer Integration und Inklusion.

3.2 Psychologische Didaktik

Unter dem Oberbegriff der ‚psychologischen Didaktik‘ lassen sich zwei Traditionslinien zusammenfassen: die kognitionspsychologische und die tätigkeitspsychologische Didaktik (vgl. Lompscher, 1994). Beiden Ansätzen gemeinsam ist die enge Orientierung an Erkenntnissen der Lern- und Ent-

wicklungspsychologie und deren Anwendung auf didaktische Fragestellungen.

Kognitionspsychologische Didaktik

Aufbauend auf den Untersuchungen von Piaget zur geistigen Entwicklung des Kindes zeigt Hans Aebli (1923-1990) in seiner Dissertation von 1951 die didaktischen Anwendungsmöglichkeiten der kognitionspsychologischen Erkenntnisse Piagets für den Geometrieunterricht auf. In kritischer Abgrenzung zur herkömmlichen Didaktik hebt er in seiner „Psychologischen Didaktik“ (Aebli, 1963) die Bedeutung der Schüleraktivität für die Entwicklung geistiger Operationen und Begriffe hervor und plädiert für einen kooperativen Unterricht, in dem das forschende und handelnde Lernen eine zentrale Stellung einnimmt.

Ebenfalls mit engem Bezug zu Piagets Kognitionspsychologie entwickelt Jerome S. Bruner (geb. 1915) in den 1960er Jahren sein bekanntes ‚E-I-S‘-Schema der unterschiedlichen Repräsentationsstufen von Lerngegenständen (E = enaktiv, I = ikonisch und S = symbolisch; vgl. Bruner, 1971a). Auch bei Bruner spielen zunächst handelnde („enaktive“) und entdeckende Zugänge zum Lerngegenstand eine zentrale Rolle für die Unterrichtsplanung und -gestaltung. Er führt in die Didaktik das Konzept der ‚Curriculum-Spirale‘ ein, die auf höheren Entwicklungsniveaus immer wieder zu sich selbst zurückkommt. Grundlage dieser Idee ist die Auffassung, dass jedem Kind jeder Lerngegenstand auf jeder Entwicklungsstufe in einer „intellektuell redlichen Form“ erfolgreich gelehrt werden kann (vgl. Bruner, 1970, 44):

Was ein Naturwissenschaftler an seinem Arbeitstisch oder in seinem Laboratorium, was ein Literaturkritiker beim Lesen eines Gedichts tut, ist nicht grundsätzlich verschieden von dem, was irgendein anderer tut, der sich mit der gleichen Tätigkeit beschäftigt – wenn er dabei zu einem Verständnis gelangen will. Der Unterschied liegt im Niveau, nicht in der Art der Tätigkeit (Bruner 1970, 27).

Von dieser Idee gehen bis heute wichtige Impulse für die Elementarisierung von Unterrichtsinhalten auch bei schwerer Behinderung aus (vgl. Lamers & Heinen, 2006, 158). Obwohl Bruner mit seinem Konzept der Curriculum-Spirale zwar überzeugend darlegt, wie ein Lerngegenstand auf unterschiedlichen Entwicklungsniveaus erfolgreich vermittelt werden kann, lässt er die Frage, wie verschiedene Schüler*innen auf unterschiedlichen Entwicklungsniveaus *gemeinsam* an einem Gegenstand lernen können, weitgehend unbeantwortet.

Tätigkeitspsychologische Didaktik

Die Tätigkeitstheorie und die darauf aufbauende tätigkeitspsychologische Didaktik sind Weiterentwicklungen der von Wygotski mitbegründeten Kulturhistorischen Psychologie, deren Grundzüge weiter oben bereits kurz skizziert wurden. Der Einfluss der Entwicklungstheorie Wygotskis auf die didaktische Theoriebildung kann hier nur angedeutet werden (ausführlicher siehe Hoffmann, 2010): An erster Stelle ist in diesem Zusammenhang Pjotr J. Galperins (1902-1988) Modell der etappenweisen Herausbildung geistiger Operationen zu nennen. Es stellt dar, wie ein bestimmter Lerngegenstand in einem mehrstufigen Prozess auf unterschiedlichen Aneignungsebenen vermittelt werden kann (siehe Galperin, 1967; Lompscher, 1973). Bei dem von Galperin beschriebenen Prozess der ‚Interiorisation‘ handelt es sich allerdings nicht um Entwicklungsstufen, sondern um Lernstufen. Dennoch spielt auch hier Wygotskis Konzept der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ eine zentrale Rolle, so dass es durchaus noch unter den Oberbegriff der entwicklungsorientierten Didaktik subsumiert werden kann.

Die Tätigkeitstheorie hat sowohl in der Behinderten- und Integrationspädagogik (siehe Fischer, 1978, 199ff.; Feuser, 1989, 30; Straßmeier, 2000, 46 ff. Manske, 2004, 79ff.; Siebert, 2006; Kornmann, 2010) als auch in der Regelschulpädagogik (siehe Klafki, 2007, 193; Gudjons, 2008, 43 ff.) weite Verbreitung gefunden. Auch Bruners Studien zur kognitiven Entwicklung stehen neben den Arbeiten Piagets deutlich unter dem Einfluss der Kulturhistorischen Schule (siehe Bruner, 1971, 16ff.). Dasselbe gilt für Kutzers Konzept des struktur- und niveaurorientierten Lernens (siehe Kutzer, 1998).

Trotz aller Unterschiede in den theoretischen und methodologischen Voraussetzungen, haben die kognitionspsychologische und die tätigkeitspsychologische Didaktik eine Reihe von Gemeinsamkeiten: Darunter die Hervorhebung der Rolle der Eigenaktivität für Lernen und Entwicklung und die Kritik des Anschauungsunterrichts im Sinne des Herbartianismus. Beide Traditionslinien der psychologischen Didaktik tun sich außerdem schwer damit, Kriterien für inhaltliche Entscheidungen über die zu vermittelnden Lerngegenstände aufzustellen. Sie orientieren sich stattdessen relativ eng an der Systematik der Wissenschaftsdisziplinen, wobei vor allem die naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer im Mittelpunkt des Interesses stehen.

3.3 Entwicklungslogische Didaktik

Die von Georg Feuser (geb. 1941) begründete entwicklungslogische Didaktik ist nach seinen eigenen Worten das ‚Fundamentum‘ (Feuser, 2011, 86) einer Allgemeinen, integrativen Pädagogik. Als solcher liegen ihr zwei Hauptforderungen zugrunde, die in Abgrenzung zur bestehenden Regel- und Sonder-

pädagogik den gesellschaftspolitischen wie fachwissenschaftlichen Rahmen integrativer Pädagogik umreißen (Feuser, 1995, 170ff.):

- (a) die *Kooperation am gemeinsamen Gegenstand* („Demokratiegebot“) und
- (b) die *innere Differenzierung durch Individualisierung* („Humanitätsgebot“).

Als integrativ bezeichne ich folglich eine *Allgemeine (kindzentrierte und basale) Pädagogik*, in der *alle Kinder und Schüler* in *Kooperation* miteinander, *auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau*, nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen, in Orientierung auf die ‚nächste Zone ihrer Entwicklung‘, an und mit einem ‚*gemeinsamen Gegenstand*‘ spielen, lernen und arbeiten (ebd., 174).

In Übereinstimmung mit Klafki (1963, 43) begreift Feuser Bildung als doppelseitige Erschließung von Lernsubjekt und Lernobjekt. Als dritter Aspekt tritt in seinem Modell das tatsächliche unterrichtliche Handeln hinzu, so dass er insgesamt von drei Dimensionen des didaktischen Feldes einer Allgemeinen Pädagogik ausgeht. Von (1) der *Objektseite*, die Gegenstand der Sachstrukturanalyse ist, (2) der *Subjektseite*, die Gegenstand der Tätigkeitsstrukturanalyse ist und (3) den *wechselseitigen Austauschbeziehungen* der Lernenden mit ihrer Umwelt, die Gegenstand der Handlungsstrukturanalyse sind. Das kooperative Lernen am gemeinsamen Gegenstand soll entlang der Dimensionen der Tätigkeits- und Handlungsstruktur durch innere Differenzierung der Lernziele (nicht der Lerninhalte) erfolgen.

Feusers entwicklungslogische Didaktik gilt bis heute als der wohl theoretisch anspruchsvollste Versuch einer allgemeinen didaktischen Konzeption integrativen Unterrichts (vgl. Seitz, 2005, 164; Klauß, 2010, 349; Riegert, Sansour & Musenberg, 2015, 15). Sein Ansatz verbindet die bildungstheoretische Didaktik Klafkis mit den beiden Traditionslinien der kognitionspsychologischen und tätigkeitspsychologischen Didaktik. Hinzu kommen systemtheoretisch-konstruktivistische Überlegungen zur Selbstorganisation lebender Systeme, die auch grundlegend für das Entwicklungsverständnis Feusers sind:

Entwicklung ist (für den einen wie für den anderen Menschen) primär abhängig vom Komplexitätsgrad des jeweils anderen und erst in zweiter Linie von den Mitteln und Fähigkeiten des eigenen Systems und primär geht es dabei um das, was aus einem Menschen (durch vorgenannte Zusammenhänge) seiner Möglichkeit nach werden kann und wiederum erst in zweiter Linie um das, was und wie er im Moment gerade ist (Feuser, 2011, 92; siehe auch Feuser, 1995, 128ff.).

Als ‚entwicklungslogisch‘ bezeichnet Feuser sämtliche Verhaltensänderungen eines operational geschlossenen Systems, die – entsprechend seinen Ausgangs-, Anfangs- oder Randbedingungen – einer dem System immanenten Eigenlogik folgen (vgl. Feuser, 1995, 121). Betrachtet man den Menschen als komplexes, selbstorganisiertes System, sind in diesem Sinne alle beobachtbaren Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten zu-

gleich ‚entwicklungslogisch‘, also auch sogenannte Entwicklungsstörungen, schwere Behinderung oder psychische Erkrankungen (vgl. ebd. 123). Die Unterscheidung zwischen normaler und anormaler Entwicklung, wie sie Séguin vornimmt, wäre demzufolge bedeutungslos. Dasselbe gilt prinzipiell auch für die Unterteilung menschlicher Entwicklung nach Niveaustufen, an der Feuser in einem gewissen Widerspruch zu seinen eigenen theoretischen Grundannahmen (Selbstorganisationstheorie, Theorie komplexer Systeme) jedoch weiterhin festhält (siehe Feuser, 2011, 94ff.; Seitz, 2005, 167ff.).

Auch das zum Teil widersprüchliche Verhältnis von Kognitionspsychologie und Tätigkeitstheorie (siehe Jantzen, 2000, 48) sowie von Tätigkeitstheorie und bildungstheoretischer Didaktik (siehe Hoffmann, 2008, 178ff.) werden von Feuser kaum problematisiert. Während die Tätigkeitsstrukturanalyse nach Leontjew (1982) ein allgemeines psychologisches Modell des Aufbaus und der Entwicklung menschlichen Bewusstseins darstellt, erscheint dieser Ansatz bei Feuser als eine Methode zur Beschreibung der subjektiven Seite von Lern- und Entwicklungsprozessen (siehe Feuser, 1995, 177). Die sinnlich-praktische Tätigkeit – bei Leontjew als *Einheit* von Subjekt und Objekt konzipiert – ‚vermittelt‘ jedoch nicht bloß zwischen diesen beiden Polen, sondern bringt sie überhaupt erst hervor (siehe Leontjew, 1982, 88 u. 125). Der gemeinsame Lerngegenstand kann daher in der Unterrichtsplanung und didaktischen Analyse nicht als bereits gegeben vorausgesetzt werden, sondern ist etwas, das sich in der gemeinsamen Lehr- und Lerntätigkeit als gemeinsam geteilter Bedeutungsraum neu herausbildet (siehe dazu auch das Unterrichtskonzept des dialogischen Lernens nach Ruf & Gallin, 1998 sowie Dilcher, 2005).

Das von Feuser zur Illustration der Struktur der entwicklungslogischen Didaktik verwendete Bild eines Baumes, dessen Einheit (Stamm) durch den gemeinsamen Gegenstand gebildet wird, der sich in verschiedene Entwicklungsniveaus und Lernbereiche verzweigt und schließlich in individualisierte Lernziele verästelt, legt die Deutung nahe, man könne einzelne Kinder entsprechend ihrem Entwicklungsstand und Behinderungsgrad jeweils einem bestimmten ‚Zweig‘ oder ‚Ast‘ dieses Baumes zuordnen. Wie Seitz in ihrer Untersuchung des Zeiterlebens und der Zeitbegriffe von Kindern im inklusiven Sachkundeunterricht herausgearbeitet hat, lassen sich deren Perspektiven und die damit verbundenen Lern- und Entwicklungswege jedoch nur schwer auf einer vertikalen, hierarchisch gestuften Achse anordnen (vgl. Seitz, 2005, 167). Eine didaktische Strukturierung nach Entwicklungsniveaus hält sie daher für eine unzulässige Reduzierung:

Insofern ist der von Feuser gewählte Begriff der ‚Entwicklungslogik‘, mit der er den subjektiven Sinn bestimmter Entwicklungsschritte innerhalb systemischer Kontexte bezeichnet, missverständlich, denn die Entwicklung als Ganzes stellt aus

seiner Sicht gerade *keinen* im Alltagssinne streng ‚logischen‘, sondern vielmehr einen dissipativ zu verstehenden Prozess dar (ebd., 167ff.).

Auch in der konkreten Umsetzung des Konzepts der entwicklungslogischen Didaktik sieht Seitz Probleme, da es Lehrer/innen im Unterrichtsalltag kaum möglich sei, eine umfassende Analyse der Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen ihrer Schüler*innen durchzuführen. Feuser selbst räumt ein, dass sein Konzept des Lernens am gemeinsamen Gegenstand in der von ihm intendierten Form bislang nirgends umgesetzt worden sei, sondern lediglich Teilaspekte herausgegriffen und realisiert würden (vgl. Klauf, 2010, 354).

4. Diskussion

Das Ideal einer universellen, sämtliche Entwicklungsniveaus und Lernbedürfnisse antizipierenden Didaktik erfüllt letztlich keines der hier vorgestellten entwicklungsorientierten didaktischen Modelle. Allen gemeinsam ist der Versuch einer Vereinheitlichung didaktischer Theoriebildung und ein Begriff von Allgemeinbildung, der, wenn auch zum Teil mit Einschränkungen, grundsätzlich niemanden von bestimmten Lerninhalten ausschließt. Dieser Gedanke zieht sich wie ein roter Faden durch die gesamte Geschichte entwicklungsorientierter Begründungen der Didaktik: von den Anfängen bei Comenius, über Séguin und Wygotski, bis hin zu den Konzepten der Curriculum-Spirale bei Bruner oder des gemeinsamen Lerngegenstands bei Feuser. Trotz ihres unverzichtbaren Beitrags zur theoretischen Fundierung einer allgemeinen, inklusiven Didaktik, führt die Orientierung an Entwicklungsmodellen aber immer wieder auch zu Exklusion und Segregation. Dies hängt zum Teil mit dem Entwicklungsbegriff selbst zusammen, der in der Regel auf bestimmte Entwicklungsnormen verweist, an denen einzelne Schüler*innen oder Schüler*innengruppen beinahe zwangsläufig scheitern müssen. Am Beispiel der im ersten Teil vorgestellten klassischen Modelle entwicklungsorientierter Didaktik lässt sich dies gut belegen: Das hierarchische Stufenmodell von Comenius verspricht einerseits eine einheitliche Methode für alle Schüler*innen und hat andererseits die Separation in Jahrgangsklassen zur Folge. Séguins Entwicklungsmodell grenzt die geistige Behinderung von den psychischen Erkrankungen ab und begründet ein allgemeines Recht auf Bildung und Erziehung für alle Kinder; es führt aber auch zu einer weiteren Normierung und Pathologisierung individueller Entwicklungsverläufe. Und selbst Wygotskis kulturhistorische Theorie der psychischen Entwicklung, die den relationalen Charakter und die Kontextabhängigkeit menschlicher Entwicklungsprozesse hervorhebt, kommt zumindest in ihrer ursprünglichen Fassung nicht ohne die Unterscheidung ‚höherer‘ (kultureller, bewusster) und ‚niederer‘ (biologischer, unbewusster) Funktionen des Geistes aus.

Auch die im zweiten Teil vorgestellten neueren Modelle können diese Widersprüche nur teilweise überwinden. Noch immer dominieren in der Didaktik globale, d.h. domänen- und funktionsübergreifende Entwicklungstheorien und damit ein Denken in Altersstufen, Entwicklungsschritten, kognitiven Niveaus oder hierarchischen Entwicklungsphasen. Aktuelle psychologische Entwicklungsmodelle, deren Anfänge bis in die 1980er Jahre zurückreichen und die vor allem in den Fachdidaktiken eine zunehmend wichtige Rolle spielen, gehen dagegen eher von modularen, domänenspezifischen Entwicklungsverläufen aus (siehe Fodor, 1983; Hirschfeld & Gelman, 1994). Diese erklären weitaus besser als die Stufenmodelle der allgemeinen Entwicklungstheorien die empirisch zu beobachtende Variabilität individueller Lern- und Entwicklungswege.

Ein Beispiel dafür ist die „*Dynamic Skill Theory*“ von Fischer (1980): Deren Analyseeinheit ‚*skill*‘ (Fertigkeit) bezeichnet keine isolierte individuelle Eigenschaft, sondern meint die Fähigkeit einer Person, innerhalb eines spezifischen Kontextes und der damit verbundenen Anforderungen, Elemente ihres Denkens, Fühlens und Handelns bewusst zu kontrollieren. Die Entwicklung solcher Fertigkeiten erscheint damit hochgradig relational, individuell und kontextabhängig:

Fertigkeiten werden *nicht* mit einem Schritt auf ein neues Niveau gehoben, als ob das Kind auf einer Leiter eine Sprosse höher stiege. Die Fertigkeiten in verschiedenen Gegenstandsbereichen, wie Mathematik, Lesen oder Zeichnen, entwickeln sich weitestgehend unabhängig voneinander und folgen ihren jeweiligen Entwicklungspfaden. Das Ergebnis ist ein Netz aus Pfaden, nicht eine Leiter, die in eine Richtung zeigt (Mascolo & Fischer, 2013, 94).

Während domänenübergreifende Entwicklungstheorien (z.B. Piaget) den statischen Charakter durchschnittlich zu beobachtender Entwicklungsstufen betonen, heben domänenspezifische Entwicklungstheorien eher die Vielfalt und Dynamik individueller Entwicklungswege hervor. Allerdings führt diese Sichtweise leicht dazu, dass Aspekte der Stabilität und Integration der sich entwickelnden Module oder Domänen aus dem Blickfeld geraten. Wie Proszky feststellt, umfassen menschliche Entwicklung und menschliches Handeln jedoch stets beides: Stabilität *und* Variabilität der zugrunde liegenden Funktionen und Strukturen (vgl. Proszky, 2013, 106ff.). Eine vereinheitlichte Entwicklungstheorie, die diesen Umstand berücksichtigt, hätte Wygotskis Forderung umzusetzen,

[...] sich mit dynamischen Prozessen, d.h. dem sich lebenslang verändernden Verhältnis von Emotionen und Denken, Geist und Körper und Individuum und Umwelt und mit deren (krisenhaften) Übergangsräumen zu beschäftigen sowie die Emotionen ins Zentrum der Wissenschaft zu holen (ebd., 105).

Die Realisierung dieses Programms „verlangt die Zusammenarbeit von Wissenschaftlern diverser Disziplinen und die Anwendung verschiedener Methoden, damit vielgestaltige Verhaltenselemente erfasst werden können“ (Mascolo & Fischer, 2013, 101). Dabei darf das Ziel nicht allein die Anhäufung weiterer empirischer Befunde zur Entwicklung unterschiedlicher Funktions- und Verhaltensbereiche sein. Worauf es zukünftig vor allem ankommt, ist die Ausarbeitung eines theoretischen Rahmens, der die bisherigen inter- und transdisziplinären Forschungsergebnisse zusammenführt und in ein allgemeines Erklärungsmodell einbindet.

Wichtige Impulse zur Weiterentwicklung einer allgemeinen, entwicklungsorientierten Didaktik gehen interessanterweise in den letzten Jahren ausgerechnet von den Fachdidaktiken aus, die bereits seit geraumer Zeit eine verstärkte Hinwendung zum Lernsubjekt vollziehen. Beispielhaft für diese Entwicklung ist das Modell der Didaktischen Rekonstruktion (siehe Kattmann u.a. 1997), das die fachlichen Perspektiven und Fragen der didaktischen Strukturierung mit empirischen Untersuchungen zu den Schülerperspektiven in Balance zu bringen versucht. Ein Forschungsdesiderat ist in diesem Zusammenhang die Beschreibung und Analyse domänen- bzw. fachspezifischer Schülervorstellungen von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Lernschwierigkeiten. Eine der wenigen Studien, die sich dieses Themas in letzter Zeit angenommen hat, ist die bereits weiter oben zitierte Untersuchung von Seitz (2005). Ihre Forschungsergebnisse legen darüber hinaus den Schluss nahe, dass sich angesichts der höchst individuellen Perspektiven, die einzelne Schüler*innen im Hinblick auf einen bestimmten Unterrichtsgegenstand einnehmen, der ‚Gemeinsame Gegenstand‘ (Feuser) kaum objektiv vorab bestimmen lässt, sondern stets „als ein augenblicksbezogenes, in der jeweiligen Lerngruppe neu verhandeltes, dynamisches Konstrukt“ (Seitz, 2005, 170) verstanden werden muss.

Dies darf allerdings nicht dazu verleiten, die Frage der gesellschaftlichen Bedeutsamkeit des zu Lernenden auszuklammern (vgl. Klafki, 2007, 284), wie dies bei den Modellen der psychologischen Didaktik teilweise der Fall ist. Dort stehen vor allem formale Bildungsaspekte im Vordergrund (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Funktionen), während inhaltliche Kriterien zur Auswahl geeigneter Unterrichtsgegenstände eher vernachlässigt werden. Auch hier liegen die Gründe zum Teil im Entwicklungsbegriff selbst, insofern dieser einseitig als individuelle Kategorie und nicht auch als gesellschaftliche Kategorie verstanden wird. Ausgehend vom Doppelcharakter menschlicher Tätigkeit als individuelles Handeln auf der einen Seite und gesellschaftliche Praxis auf der anderen, hat schon Leontjew darauf hingewiesen, dass die Tätigkeitsanalyse des individuellen Bewusstseins und seiner Entwicklung der Ergänzung durch die Analyse des „gesellschaftlichen Bewusstseins“ (Leontjew,

1982, 28) bedarf, also des „Seins der Gesellschaft, der ihr eigenen Produktionsweisen und des Systems der gesellschaftlichen Beziehungen“ (ebd.). Dieser Aspekt spielt in entwicklungsorientierten Begründungen der Didaktik allerdings oft bloß eine Nebenrolle. Klafki spricht in diesem Zusammenhang von „*epochaltypischen Schlüsselproblemen*“ (Klafki, 2007, 56 ff.), die sich aus der aktuellen Zeit- und Gesellschaftsanalyse herleiten. Kernelemente eines entsprechenden „Problemunterrichts“ (ebd., 66) wären unter anderem die Friedensfrage, die Umweltfrage, das Problem sozialer Ungleichheit, die Risiken und Möglichkeiten der neuen Kommunikations-, Informations- und Steuerungsmedien sowie Erfahrungen von Liebe, Sexualität und zwischenmenschlichen Beziehungen im Spannungsfeld von individuellem Glücksanspruch, Verantwortung und Anerkennung des bzw. der Anderen (vgl. ebd., 60). Nicht zuletzt vor dem Hintergrund einer zunehmenden Individualisierung und Binnendifferenzierung von Unterricht im Kontext von Inklusion und Integration wird es immer wichtiger, Unterrichtsinhalte danach auszuwählen, dass ihre gesellschaftliche Bedeutsamkeit genügend Ansatzpunkte bietet, um ein kooperatives Lernen in heterogenen Schüler*innengruppen, auf verschiedenen Entwicklungsniveaus und mit differenzierten Lernzielen zu ermöglichen. Die Weiterentwicklung einer entwicklungsorientierten Didaktik für alle Kinder und Jugendliche bedarf dazu sowohl einer psychologisch wie soziologisch fundierten Theorie des Lernsubjekts als auch einer entsprechenden Theorie des Lerngegenstands, die dessen kulturhistorische und gesellschaftliche Entwicklung reflektiert.

Literatur

- Aebli, H. (1963): *Psychologische Didaktik: Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget*. Stuttgart: Klett.
- Bruner, J.S. (1970): *Der Prozess der Erziehung*. Berlin: Berlin Verlag.
- Bruner, J.S. (1971): Vorwort. In: Bruner, J.S., Olver, R.R. & Greenfield, P.M.: *Studien zur kognitiven Entwicklung* (S. 11-20). Stuttgart: Klett.
- Bruner, J.S. (1971a): Über kognitive Entwicklung. In: Bruner, J.S., Olver, R.R. & Greenfield, P.M.: *Studien zur kognitiven Entwicklung* (S. 21-53). Stuttgart: Klett.
- Comenius, J. A. (1970): *Große Didaktik [1657]*. 4. Aufl. Düsseldorf, München: Küpper.
- Deleuze, G. (1992): *Foucault*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dilcher, D. (2005): *Didaktik der Kernideen: Grundlage einer allgemeinen Didaktik?* Berlin: dissertation.de.
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: *Behindertenpädagogik*, 28, 1/1989, 4-48.
- Feuser, G. (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

- Feuser, G. (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, A., Schmetz, D., Wachtel, P. & Werner (Hrsg.): Didaktik und Unterricht (Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 4) (S. 86-100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feuser, G. & Meyer, H. (1987): Integrativer Unterricht in der Grundschule – Ein Zwischenbericht. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel.
- Feuser, G. & Kutscher, J. (2013): Entwicklung und Lernen. (Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 7) Stuttgart: Kohlhammer.
- Fischer, D. (1978): Neues Lernen mit Geistigbehinderten: Eine methodische Grundlegung. Würzburg: edition bentheim.
- Fischer, K.W. (1980): A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. In: Psychological Review, 87, 477-531.
- Fodor, J.A. (1983): The modularity of mind. Cambridge, MA: MIT Press.
- Foucault, M. (2015): Die Macht der Psychiatrie. Vorlesungen am Collège de France 1973-1974. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Galperin, P. J. (1967): Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: Hiebsch, H., (Hrsg.): Ergebnisse der sowjetischen Psychologie (S. 367-405). Berlin: Akademie-Verlag.
- Gudjons, H. (2008): Handlungsorientiert lehren und lernen. 7., akt. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hänsel, D. (1974): Die „physiologische Erziehung“ der Schwachsinnigen (Édouard Séguin 1812–1880). Freiburg i.Br.: H. F. Schulz.
- Hericks, U. (2013): „Allen alles dem Ganzen gemäß“ – Die Idee einer Schule für alle bei Johan Amos Comenius. In: Rohrman, E. (Hrsg.): Aus der Geschichte lernen, Zukunft gestalten. Inklusive Bildung und Erziehung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (S. 15-30). Marburg: Tectum.
- Hirschfeld, L.A. & Gelman, S.A. (1994): Toward a topography of mind: An introduction to domain specificity. In: Hirschfeld, L.A. & Gelman, S.A. (Eds.): Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture (p. 3-35). Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press.
- Hoffmann, T. (2008): Gegenstand und Motiv: Vom Nutzen der Tätigkeitsanalyse für eine entwicklungsorientierte Didaktik. In: Ziemer, K. (Hrsg.): Reflexive Didaktik – Annäherungen an eine Schule für alle (S. 173-194). Oberhausen: Athena.
- Hoffmann, T. (2010): Bildung und Entwicklung – Die Kulturhistorische Schule der russischen Psychologie und ihr Beitrag zur Geistigbehindertenpädagogik. In: Musenberg, O. & Riegert, J. (Hrsg.): Bildung und geistige Behinderung: Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen (S. 142-167). Oberhausen: Athena.
- Jantzen, W. (2000): Möglichkeiten und Chancen des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nichtbehinderten Kindern: Didaktische Grundfragen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 2 46-55.
- Jantzen, W. (2013): Die Idiotie ist nicht im Gehirn, sie ist nicht draußen und sie ist nicht drinnen – Édouard Séguin oder die Dechiffrierung einer Flaschenpost aus dem 19. Jahrhundert. In: Rohrman, E. (Hrsg.): Aus der Geschichte lernen, Zukunft gestalten. Inklusive Bildung und Erziehung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (S. 47-60). Marburg: Tectum.
- Kattmann, U., Reinders, D., Gropengießer, H. & Komorek, M. (1997): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 3 (3), 3-18.
- Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

- Klauß, T. & Lamers, W. (2003): Alle Kinder alles lehren... brauchen sie wirklich alle Bildung? In: Dies. (Hrsg.): Alle Kinder alles lehren... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung (S.13-28). Heidelberg: Edition S.
- Kutzer, R. (1998): Mathematik entdecken und verstehen. Bd. 1. Kommentarband. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Lamers, W. & Heinen, N. (2006): Bildung mit ForMat – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In: Laubenstein, D., Lamers, W. & Heinen, N. (Hrsg.): Basale Stimulation: kritisch-konstruktiv (S. 141-205). Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.
- Lenschow, H. (2015): Von basal-perzeptiv bis abstrakt-begrifflich – Unterricht bei Schülern mit heterogenen Lernausgangslagen. PH Heidelberg: Dissertation. (URL: opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/index/index/docId/88; Stand: 18. Januar 2016)
- Leontjew, A.N. (1982): Tätigkeit – Bewusstsein – Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Lompscher, J. (Hrsg.) (1973): Sowjetische Beiträge zur Lerntheorie: Die Schule P.J. Galperins. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Lompscher, J. (1994): Was ist und was will psychologische Didaktik? In: Lehr- und Lernforschung, LLF-Berichte, Nr. 9. Potsdam: Universität Potsdam, 5-26.
- Manske, C. (2004): Entwicklungsorientierter Lese- und Schreibunterricht für alle Kinder: Die nichtlineare Didaktik nach Vygotskij. Weinheim: Beltz.
- Mascolo, M.F. & Fischer, K.W. (2013): Entwicklungspsychologie: Vereinheitlichte Theorien. In: Feuser, G. & Kutscher, J. (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. (Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 7) (S. 93-102) Stuttgart: Kohlhammer.
- Niederberger, J.M. (1984): Organisationssoziologie der Schule: Motivation, Verwaltung, Differenzierung. Stuttgart: Enke.
- Oser, F. & Althof, W. (2001): Die Gerechte Schulgemeinschaft. In: Edelstein, W., Oser, F. & Schuster, P. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis (S. 233-268). Weinheim, Basel: Beltz.
- Piaget, J. (1974): Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Piaget, J. (1999): Über Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Proszeky, I. (2013): Allgemeine Niveaus der Entwicklung und Domainspezifität. In: Feuser, G. & Kutscher, J. (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. (Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 7) (S. 103-114) Stuttgart: Kohlhammer.
- Riegert, J., Sansour, T. & Musenberg, O. (2015): „Gemeinsame Sache machen“ – Didaktische Theoriebildung und die Modellierung der Gegenstände im inklusiven Unterricht. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 60 (1), 9-23.
- Rohrman, E. (2005): „Die Einheit des Menschen in der Menschheit“ – Edouard Séguin (1812-1880) und das Recht auf Teilhabe für alle Menschen. In: Geistige Behinderung, 44 (2), 115-125.
- Rohrman, E. (Hrsg.) (2013): Aus der Geschichte lernen, Zukunft gestalten. Inklusiv Bildung und Erziehung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Marburg: Tectum.
- Rohrman, E. (2013a): Inklusiv Pädagogik als Auftrag und Aufhebung der Idiotenpädagogik von Édouard Séguin (1812–1880). In: Rohrman, E. (Hrsg.): Aus der Geschichte lernen, Zukunft gestalten. Inklusiv Bildung und Erziehung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (S. 61-74). Marburg: Tectum.
- Ruf, U. & Gallin, P. (1998): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. 2 Bde. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Seitz, S. (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Séguin, É. (1912): Die Idiotie und ihre Behandlung nach psychologischer Methode [1866]. Wien: Graeser.

- Séguin, É. (2011): *Moralische Behandlung, Hygiene und Erziehung der Idioten* [1846]. Marburg: Tectum.
- Siebert, B. (2006): *Begriffliches Lernen und entwickelnder Unterricht: Grundzüge einer kulturhistorischen Didaktik für den integrativen Unterricht*. Berlin: Lehmanns.
- Störmer, N. (1991): *Innere Mission und geistige Behinderung. Von den Anfängen der Betreuung geistig behinderter Menschen bis zur Weimarer Republik*. Münster: Lit.
- Straßmeier, W. (2000): *Didaktik für den Unterricht mit geistigbehinderten Schülern*. 2. Aufl. München, Basel: Reinhardt.
- Vygotskij, L.S. (1992): *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Münster: Lit.
- Wygotski, L.S. (1987a): *Das Problem der Altersstufen*. In: Ders.: *Ausgewählte Schriften* (S. 53-90). Bd. 2. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Wygotski, L.S. (1987b): *Unterricht und geistige Entwicklung im Schulalter*. In: Ders.: *Ausgewählte Schriften* (S. 287-306). Bd. 2. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Ziemen, K. (Hrsg.) (2008): *Reflexive Didaktik – Annäherungen an eine Schule für alle*. Oberhausen: Athena.